SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

Le transfert sémantique : questions d'objet et d'observables

Várkonyi, Zsófia

Université d'Orléans, LLL
zazivac@gmail.com

Le transfert linguistique[1], c'est-à-dire l'influence de la L1 de l'apprenant sur sa performance en L2 est un phénomène qui est habituellement abordé de deux points de vue principaux : du côté des langues concernées – ce qui a donné lieu à de nombreuses études de cas – ou du côté du mécanisme psycho-cognitif qui sous-tend le phénomène. La plupart des travaux qui traitent du transfert de manière générale sont axés sur l'aspect cognitif, ou, si une approche plus clairement linguistique est privilégiée, cette dernière se base sur les présupposées de la linguistique cognitive chomskyenne ou langackerienne (ou, dans le cas des travaux plus anciens, sur celles de la psychologie behavioriste[2]). Quant au transfert sémantique, les travaux connus sont exclusivement cognitivistes : il semble que la sémantique est habituellement considérée comme un lien entre la langue et le monde, par le biais des représentations mentales des sujets parlants.

Il convient avant tout d'expliquer pourquoi la présente étude ne s'inscrit pas purement et simplement dans ce type de cadre, et comment il est possible qu'elle ne constitue pas non plus, pour autant, une critique frontale vis-à-vis de ce dernier. D'un côté, le point de vue de cette étude est linguistique, dans le sens où les objets étudiés sont des entités des langues et non pas le langage en tant que faculté cognitive. L'approche choisie est celle d'une sémantique instructionnelle, une spécialité typiquement française parmi les courants linguistiques, sémantique qui décrit les significations comme des entités *internes* des langues. C'est un type de sémantique qui vise à décrire le *modus operandi* des unités linguistiques, autrement dit, les *instructions* que les mots (ou structures) fournissent en vue de leur propre interprétation. Comme ces dernières varient souvent d'une langue à l'autre (d'un mot en L1 à sa traduction en L2), l'hypothèse que les apprenants puissent transférer les instructions vers leur L2, donnant éventuellement lieu à des erreurs, est très plausible. En effet, on peut supposer que l'anglophone qui appelle en français une relation de couple *partenariat*[3] le fait parce qu'en anglais, le mot *partnership* ne fournit pas d'instruction restrictive sur son sens.

D'un autre côté, il n'est nullement nécessaire pour cette étude que les résultats des travaux faits à partir d'une approche cognitiviste soient invalidés : si certains présupposés sont critiqués ici pour justifier la nécessité d'explorer les possibilités d'une autre approche que l'approche cognitive, l'objectif du présent travail est fondamentalement différent des travaux cognitivistes sur le transfert sémantique.

Pour éviter toute redondance, et parce que ce n'est pas, *stricto sensu*, du ressort du linguiste, cette étude n'a pas comme objectif d'expliquer le mécanisme du transfert linguistique (sémantique ou autre), encore moins ses motivations psychologiques. Elle s'interroge sur l'observabilité du phénomène, explore les modalités de sa description dans un cadre scientifique, et elle cherche à réhabiliter le transfert en tant qu'objet d'étude légitime de la linguistique, comme c'était le cas au milieu du siècle dernier, mais en se passant des hypothèses béhavioristes, communes à l'époque.

Parmi les approches sémantiques instructionnelles, seules compatibles avec les objectifs annoncés ci-dessus, certains courants de l'Argumentation dans la Langue (dorénavant AdL) seront retenus pour la présente étude. Il m'incombera de justifier ces choix, en partant de la discussion de la pertinence de l'objet d'étude, en passant par des choix terminologiques, jusqu'aux prises de positions plus fondamentales sur des questions théoriques.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

1 D'un objet cognitif à un objet linguistique

Depuis le début des années 1970, l'analyse des transferts linguistiques est considérée par plusieurs auteurs comme un domaine dont la pertinence est très limitée pour la recherche sur l'apprentissage des langues, et, *a fortiori*, pour la didactique des langues étrangères. Alors que selon les auteurs appartenant au courant de *l'analyse contrastive*, les apprenants de langues étrangères se basent presque entièrement sur leur L1, Dulay et Burt (1974) affirment dans une étude que seuls 5% des erreurs des apprenants sont identifiables comme dues à une influence de leur L1 sur la langue étudiée. Odlin (1989[1997] : 22-30) discute en détail les critiques de Dulay et Burt vis-à-vis de l'analyse contrastive et plaide pour l'intérêt de l'étude du transfert, tout en montrant que les présupposés avérés erronés de l'analyse contrastive peuvent être évités.

Si je me suis contentée de mentionner la position d'Odlin en faveur de la pertinence des recherches sur l'influence de la langue maternelle[4], sans examiner en détail ses arguments, c'est parce que le présent travail se situe d'un point de vue linguistique qui, en tant que tel, ne nécessite pas une justification concernant le processus psycho-cognitif du transfert. L'existence de ce dernier sera acceptée comme une hypothèse de travail. Quel que soit le pourcentage des erreurs d'apprenants dues au transfert, nous verrons que la *typicité* (selon les groupes d'apprenants d'une même L1) de certaines fautes est un indicateur qui permet d'avancer l'hypothèse très forte de l'influence de la langue maternelle.

1.1 Quelques choix terminologiques

Dans le domaine de la recherche sur l'influence de la L1 dans l'apprentissage des langues, il existe aujourd'hui diverses conventions terminologiques qui sont liées aux différents courants théoriques dans lesquels les travaux s'inscrivent, ainsi qu'aux objectifs de ces derniers. Il convient donc de les passer brièvement en revue pour éviter le risque d'incohérence.

Les termes fréquemment utilisés en français sont, pour la plupart, traduits de l'anglais, ou parfois utilisés en anglais sans traduction, la littérature de référence étant très majoritairement issue de la recherche anglo-saxonne.

1.1.1 *Interférence* vs *transfert*. Une définition du transfert

Weinreich, en étudiant le contact des langues[5], parle d'*interférence* en situations de bilinguisme[6]. Les questions que l'auteur traite sont très proches des préoccupations des travaux à visée didactique et il est, pour cette raison, encore souvent cité dans la recherche sur l'apprentissage des langues. Bien qu'il parle de *transfert* comme d'une des manifestations de l'interférence linguistique (Weinreich, 1953 : 7) et référant uniquement à l'emprunt (*borrowing*) direct d'une langue à l'autre, la recherche didactique utilise désormais ce terme pour désigner toute sorte d'influence de la L1 sur la performance en une autre langue. Le terme *interférence* est encore parfois utilisé comme synonyme de *transfert négatif*. Ce dernier s'oppose au *transfert positif*, l'influence des similitudes structurales ou lexicales entre langues, similitudes qui sont supposées faciliter l'apprentissage.

Rappelant le manque de consensus entre chercheurs concernant la définition du *transfert*, Odlin propose une définition qui présente, selon l'auteur lui-même, des avantages et des inconvénients :

> Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired. Odlin (1997[1989] : 27)

Parmi les avantages, il mentionne le fait que cette définition permet de rompre avec le cadre behavioriste, traditionnellement associé à l'étude du transfert, car elle ne stipule pas comme cause du transfert le conditionnement préalable par les habitudes acquises (*habit formation*). Contrairement à certaines définitions qui réduisent le transfert à l'interférence, elle permet également d'inclure dans la notion le transfert dit positif. Elle ne considère pas le transfert comme une « rechute » dans la langue maternelle,

comme le fait Krashen (1983 : 148), cité par Odlin (1997[1989] : 26), et elle ne réduit pas la notion de *transfert* à l'influence de la langue maternelle seule.

Les inconvénients, assumés par l'auteur qui insiste sur le fait que ce qu'il propose n'est qu'une définition de travail, sont les suivants :

- Elle n'a pas pu se passer de l'utilisation de termes flous comme l'*influence*. Ce dernier, tout en paraissant adéquat, reste vague du fait que l'on ne sait pas exactement *comment* l'influence s'opère, car elle dépend des jugements conscients ou inconscients de l'apprenant.

- Le processus de l'*acquisition* reste à expliquer.

- La définition devrait inclure des notions comme *processus* ou *stratégie*, notions qui restent aussi à définir.

Les défauts qu'Odlin reproche à sa propre définition (sans parvenir à y remédier) sont effectivement gênants lorsque l'on s'intéresse au transfert linguistique en tant que processus cognitif, et si l'on se fixe comme objectif d'expliquer ce dernier. Mais, sans ignorer l'aspect psycho-cognitif du phénomène, j'espère pouvoir montrer qu'il est possible d'examiner le problème sous un angle différent qui peut se passer de ce type d'explications. Ainsi, pour les objectifs de cette étude, on peut se contenter d'un terme doté d'une définition qui soit incomplète quant aux aspects psycho-cognitifs, mais qui permet de nommer un phénomène dont d'autres aspects sont étudiables.

Il n'en reste pas moins que le choix du terme reste peu satisfaisant. Tout comme *interférence* qui est un terme emprunté à la physique, il s'agit d'un terme métaphorique qui laisse penser qu'il se passe quelque chose de comparable avec un phénomène physique. Or, les unités et les structures linguistiques, susceptibles d'être « transférées » d'une langue à l'autre, ne sont pas des objets physiques. Un autre inconvénient de ce terme est sa polysémie, ne serait-ce que dans le domaine (large) de la linguistique : il est également utilisé en Traitement Automatique des Langues (TAL) et en morphologie. Une alternative envisageable serait d'utiliser le terme *influence translinguistique* (traduction sporadiquement utilisée et quelque peu gauche de l'anglais *cross-linguistic influence*). Son désavantage, en tous cas pour être utilisé dans le présent travail, est qu'il ne se combine pas facilement avec l'épithète « sémantique ».

Je propose donc d'adopter ici, faute d'alternative plus élégante, le terme de *transfert*, ainsi que la définition de travail d'Odlin qui permettra plus loin la formulation d'une définition du *transfert sémantique*.

1.1.2 Faculté de langage vs langues

Dans la littérature linguistique anglo-saxonne dont fait partie la majorité des travaux sur le transfert, la distinction terminologique entre *langage* et *langue* n'existe pas : la langue anglaise ne disposant pas de deux mots distincts, seul le terme *language* est employé. Cette non-distinction terminologique a pu parfois conduire à une non-distinction conceptuelle, dont Klein relève l'absurdité :

> This idea, advocated in theories of Universal Grammar, strikes me as no less bizarre than the idea that there should be a structural resemblance between a cook and the meals which he prepares: the relation between the 'innate language faculty' and a 'linguistic system' is a relation of production, not similarity. Klein (2012 : 27)

Ce manque de différenciation, bien au-delà des recherches sur le transfert, a contribué à la naissance de la sémantique cognitive américaine. Sans nier l'importance et la qualité de l'immense quantité de travaux produits dans ce cadre, on doit tenir compte du fait que ces derniers se fondent sur une erreur catégorielle dont la sémantique – et, on le verra, l'étude du transfert linguistique également – doit s'affranchir (voir, par exemple, Raccah (2006 : 122). Ce sujet ne peut pas être plus amplement discuté dans le cadre de la présente étude : je me borne à annoncer que dans ce travail, une distinction terminologique entre *langue* et *langage* sera systématiquement faite.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

J'insiste sur le fait que cette différenciation est nécessaire ici pour être en mesure de séparer les faits relevant des langues – donc de leurs structures – des faits relevant de la faculté cognitive, qui sont de natures différentes. Il est en revanche difficile d'utiliser les termes *langue* et *langage* sans que cela fasse automatiquement référence à la dichotomie saussurienne de *langue* et *parole*, qui sont, pour lui, les deux facettes de ce qu'il appelle *langage*.

Il convient d'expliquer pourquoi je n'ai pas choisi de fonder la terminologie utilisée dans ce travail sur ces termes. La conception saussurienne présuppose ce que Sylvain Auroux appelle l'*hypothèse de la langue* : « il y a une langue unique et homogène, intériorisée par tous les sujets parlants (cf. la compétence chomskyenne) » (Auroux, 1998 : 98)[7]. Cette conception n'est pas sous-jacente mais explicite chez Saussure :

> La langue existe dans la collectivité sous forme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, à peu près comme dans un dictionnaire dont tous les exemplaires identiques seraient répartis entre les individus. C'est donc quelque chose qui est dans chacun d'eux, tout en étant commun à tous et placé en dehors de la volonté des dépositaires. Ce mode d'existence de la langue peut être présenté par la formule : 1 + 1 + 1 + 1… = 1 (modèle collectif). CLG éd. Engler, fasc. 1, p. 57, cité par Auroux (1998 : 99).

L'existence d'un tel « dictionnaire interne » n'a jamais été prouvée, et en fin de compte, cette conception n'apporterait rien à cette étude même en l'adoptant en tant qu'hypothèse de travail. La linguistique ne peut pas s'émanciper de l'étude *des* langues, même si des recherches ont été menées dans le but de mettre en évidence des « invariants langagiers », c'est-à-dire des caractéristiques communes à toutes les langues. Il est donc plus prudent et plus rigoureux d'utiliser *les langues* au pluriel, car cela évite l'hypothèse implicite que l'on vient de critiquer.

1.1.3 Vers une (re)définition du transfert sémantique

Ce que l'on peut entendre par *transfert sémantique* dépend, bien entendu, à la fois de la définition du *transfert* (1.1.1), et de l'acception de l'épithète *sémantique*. Cette dernière découle de la définition de la discipline qu'est *la sémantique*. Alors que, nous l'avons vu, la définition de travail proposée par Odlin (1989[1997] : 27), malgré ses inconvénients, est suffisante pour le propos de cette étude, le terme *sémantique* est employé selon des acceptions si hétéroclites qu'une définition précise et justifiée s'impose. La sémantique est une discipline dont la définition, ainsi que la détermination de son champ d'étude, est encore plus controversée que celle de l'étude du transfert. Le cadre de cette brève analyse ne permet pas un tour d'horizon complet des acceptions existantes. Le choix retenu ici sera conditionné par un seul critère : conformément aux objectifs de cette étude, la définition devra concerner un objet *linguistique* et non pas un objet du monde, ni une quelconque relation entre objets de langue et objets du monde. Ce n'est possible que si l'on accepte une conception de la sémantique qui renonce à l'ambition de décrire le *sens*, unique à chaque situation d'énonciation et de nature non-linguistique et se focalise sur la *signification*, de nature linguistique (*cf.* Ducrot, 1972[1991] : 180-181 sur les différences de nature et de statut méthodologique entre sens et signification).

Nous verrons plus loin que ce type d'approche est propre aux sémantiques qui définissent la signification en termes d'*instructions* plutôt qu'en termes de *référence* ou de *contenu*. De ce choix méthodologique découle le fait que les définitions existantes du transfert sémantique (à titre d'exemple, celle de Jiang, 2004 : 417) ne seront pas retenues ici, car elles se fondent sur des conceptions de la sémantique qui, on le verra, les rend inutilisables dans le présent travail. Une définition alternative sera donc proposée dans la section 3.

1.2 Linguistique cognitive et étude du transfert sémantique

La linguistique cognitive américaine, comme cela a été mentionné en 1.1.2, se base essentiellement sur la présomption qu'il n'y a pas de différence de nature entre *langue* (système abstrait) et *langage* (faculté cognitive) ; étudier la langue reviendrait donc à étudier la faculté que les humains ont d'utiliser la langue.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

Même si la langue française, contrairement à l'anglais, dispose de deux mots, ce qui aurait dû permettre d'éviter facilement cette erreur catégorielle, l'influence de la linguistique américaine a largement dépassé les territoires anglophones et ce réductionnisme est souvent adopté, jusqu'en France.

Dans le domaine des études sur l'apprentissage des langues étrangères, la linguistique « des langues », si l'on recourt à elle, a tendance à s'effacer derrière les études cognitivistes, ou à se mêler à elles sans que les auteurs marquent explicitement la frontière entre les deux types d'objet. Ainsi, par exemple, la grammaire générative de Chomsky se fonde entièrement, dès 1966, sur des hypothèses d'ordre psychologique[8]. Il s'ensuit que dans la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères, lorsque, fait rare, on se réclame d'une approche plutôt linguistique que psychologique, le type de linguistique auquel on a tendance à recourir comporte déjà des présupposés psychologiques. C'est le cas, à titre d'exemple, de l'ouvrage de Cook (1993).

1.2.1 Recherches sur le transfert sémantique

Comparé aux recherches sur le transfert en général, il y a eu relativement peu de recherches spécifiques concernant le transfert sémantique, que ce soit chez les apprenants ou chez les bilingues. Néanmoins, un aspect sémantique est mis en relief dans un certain nombre de travaux sur le transfert, et, bien entendu, les travaux de sémantique comparée touchent nécessairement, même si cela n'est pas explicitement formulé, aux problématiques du transfert.

La grande majorité des travaux sur le transfert sémantique portent essentiellement sur le processus psycho-cognitif de ce dernier. Tel est le cas de Ellis (1995), Henriksen (1999), Hulstijn, Hollander & Greidanus (1996), Pica (2002), Jiang (2002 ; 2004). À titre d'exemple, Jiang (2004) étudie le phénomène d'auto-traduction de la L1 vers la L2. D'autres auteurs s'intéressent également à la détermination linguistique du transfert. C'est le cas, par exemple, d'Ijaz (1986), qui effectue des tests sur des groupes de locuteurs anglophones et d'apprenants d'anglais, pour comparer les significations que ces locuteurs assignent à certains mots. L'auteure examine la façon dont les apprenants sont influencés par leur L1 dans leur manière de catégoriser les concepts liés aux mots. La signification est donc vue ici comme un contenu conceptuel qui correspond, dans le cas de chaque mot, à une certaine délimitation de la réalité.

Un des termes clé utilisé par ces auteurs est le *form-meaning mapping*. Ce terme qui se traduit difficilement en français exprime, par une métaphore spatiale, l'idée que lors de l'acquisition d'une langue (L1 ou L2), l'enfant, ou l'apprenant en L2, fait correspondre une forme linguistique à un contenu sémantique. L'hypothèse du transfert sémantique, en ces termes, consiste à dire que

> L2 lexical forms are often mapped to the existing semantic content of their first language (L1) translations rather than to new semantic specifications of their own.
> Jiang (2002 : 617)

Cette hypothèse repose sur la conception selon laquelle les formes linguistiques seraient des *contenants*, tandis que leur signification serait un *contenu*. Or, selon les sémantiques instructionnelles, les formes linguistiques ne sont pas des contenants mais fournissent des *instructions*. La nature de ces instructions, et les avantages que cette conception comporte, seront précisés dans la section 3.

La notion de *transfert sémantique* est parfois mise en parallèle avec celle de *transfert conceptuel* (Jarvis, 2000 ; Jarvis, 2011 ; Jarvis & Pavlenko, 2010 etc). Cette distinction correspond à deux niveaux de représentations mentales. Dans une perspective cognitive, le niveau conceptuel concerne, en gros, les connaissances et croyances liées à la catégorisation du monde extralinguistique, tandis que le niveau sémantique concerne les correspondances entre mots et concepts. Le transfert conceptuel concerne les états de l'esprit des locuteurs, et, même si ces derniers sont indubitablement liés à des aspects linguistiques, ils ne constituent pas un objet d'étude linguistique. Quant à la conception selon laquelle la sémantique concerne les liens entre mots et concepts, elle relève des approches référentialistes dont les inconvénients ont été montrés, entre autres, par Ducrot (1986 : 19-43).

Il devient clair de cet aperçu des recherches actuelles sur le transfert sémantique qu'elles sont quasi-exclusivement basées sur les hypothèses psycho-cognitives de la linguistique américaine. Comme nous

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

l'avons vu, paragraphe 1.1.2, cette approche comporte généralement un amalgame entre *les langues* et *le langage* comme faculté cognitive. La question de savoir s'il est possible de traiter la question d'un point de vue linguistique qui ne se fonde pas sur cette confusion peut être posée. La section 3 sera consacrée à la présentation d'une approche linguistique qui sera à même de rendre compte, au moins en partie, des phénomènes linguistiques qui concernent le transfert sémantique.

2 Les observables du transfert sémantique

La question des observables de l'étude du transfert sémantique est, on le verra, doublement problématique. Non seulement le transfert comme processus cognitif est inaccessible à l'observation directe, mais le « produit » du transfert l'est également : alors que dans le cas d'un transfert phonologique, par exemple, la part linguistique de la production semble être aisément observable, voire mesurable, l'objet de la sémantique lui-même est une entité abstraite, inobservable. Or, une étude scientifique du transfert sémantique ne peut pas pour autant renoncer à l'empiricité. Les pages suivantes vont rappeler qu'il a été montré que ces problèmes ne sont qu'apparents et ne sont en aucun cas l'apanage exclusif de la linguistique, ni des sciences humaines en général.

2.1 Les problèmes d'observation de la sémantique

Parmi les sémanticiens issus du courant de l'AdL, Raccah a consacré un important volet de ses travaux à des questions épistémologiques de la sémantique et des sciences cognitives. Ses observations concernant ces dernières seront évoquées plus loin pour permettre d'isoler un type d'observable du transfert linguistique, après avoir abordé le problème des observables de la sémantique.

L'objet théorique de la sémantique, d'après la conception des sémantiques instructionnelles, est la *signification* des *phrases* et des *mots-de-phrases*. Comme le rappelle Raccah (par exemple, 2006 : 123-125), le problème que rencontre le sémanticien qui se dispose à faire un travail scientifique empirique est le fait que son objet n'est pas directement observable. Même en faisant correspondre à ces entités abstraites que sont les phrases et leurs significations leurs manifestations dans la réalité empirique : les *énoncés* et leur *sens*, il reste le problème que le sens n'est toujours pas accessible à l'observateur. Ce qui est accessible, ce sont les énoncés – en tous cas, leur aspect matériel – et *certains* de leurs effets, dont *certains* sont dus à leur sens.

En prenant la question dans le sens inverse, le point n'est pas moins problématique. Les énoncés et leurs effets, seuls entités observables, sont des actualisations uniques des unités de langue, et en tant que telles, n'ont pas d'intérêt théorique pour le chercheur qui doit décrire des phénomènes généraux. Labov évoque cette contrainte du linguiste :

> La recherche des fondements empiriques ne peut pas être menée intelligemment si les phénomènes variables ne sont pas d'abord distingués des invariants dans les relations linguistiques. Le programme général de tous les linguistes commence par la recherche des invariants. Labov (1975[2001] : 2)[9]

Raccah attire l'attention au fait que la situation du sémanticien n'est pas plus désespérée que celle d'un chercheur en sciences physiques :

> [le physicien] doit, par exemple, décrire les mouvements du pendule à fil sans torsion, alors que rien de tel n'est observable dans l'univers et, qui plus est, les mouvements eux-mêmes ne sont pas directement observables. Comme le physicien, le sémanticien aura recours à deux 'subterfuges' :
> 1. le 'peuplement' de l'univers des phénomènes par des entités abstraites construites à partir de relations d'équivalence sur le domaine observable (classes d'équivalences), et
> 2. l'observation indirecte, c'est-à-dire l'observation de phénomènes accessibles aux sens, dont on fait l'hypothèse qu'ils ont été causés par le phénomène que l'on veut décrire et qui, lui, n'est pas directement accessible aux sens. Raccah (2006 : 124)

Et plus loin, il explicite la voie vers une sémantique empirique :

> Pour le sémanticien, la phrase, qui, rappelons-le, est une *catégorie de forme d'énoncé*, se laissera observer indirectement à partir de l'observation plus directe des énoncés ; quant au *sens*, il ne pourra être observé que par ses traces comportementales : toute sémantique empirique s'appuie sur un postulat d'attribution causale permettant d'associer un comportement observé à l'effet d'un énoncé observé. Raccah (2006 : 125)

Cette position, qui est la seule qui permet de refuser le behaviorisme sans tomber dans le subjectivisme intuitif, indique un moyen de procéder pour que la sémantique puisse répondre au critère de l'empiricité : même si ni les phrases ni leur signification ne sont directement observables, elles ont des manifestations observables auxquelles nous pouvons avoir recours. Ces observations permettent de faire des hypothèses, et à partir d'elles, de construire des discours objectifs sur ces entités linguistiques abstraites.

2.2 Les problèmes d'observation du transfert, et du transfert sémantique en particulier

Dès lors que le chercheur tente d'observer le transfert, il rencontre un obstacle de taille : pour être en mesure d'affirmer avec certitude que, dans un cas précis, il y a eu transfert, il faudrait qu'un observateur extérieur ait un accès direct aux processus mentaux de l'apprenant. Étant donné que nul ne peut prétendre disposer de cet accès – même pas l'apprenant lui-même, si on prend au sérieux les réserves de Labov (1975[2001]) concernant l'introspection des locuteurs – l'étude du transfert, tout comme celle de la sémantique, est contrainte de passer par des hypothèses d'attributions causales, par l'abstraction et par la modélisation. Ainsi, lorsque certains détracteurs de l'étude du transfert reprochent à cette dernière l'impossibilité de déterminer si, dans un cas précis, il y a transfert, la réponse à cette objection peut être très générale : la science n'a jamais eu comme vocation de s'intéresser aux occurrences uniques. Il se peut qu'un cas ressemble à un phénomène de transfert (l'apprenant commet une faute qui semble être liée à sa langue maternelle) alors que la cause de l'erreur était différente. Même en supposant que la cause en question peut être déterminée, le cas n'empêche pas une abstraction menant à des conclusions générales.

On sait que, d'une manière générale, l'observation de l'usage de la langue permet d'avancer des hypothèses sur la manière dont le système cognitif gère les connaissances. Si l'on considère le transfert sémantique comme un processus mental, les observables du transfert se trouvent, tout comme pour la sémantique, dans les manifestations langagières et dans certains comportements, liés à ces manifestations.

2.2.1 La faute typique comme observable

Le but de cette étude n'est pas de déterminer les raisons et les mécanismes de l'erreur (de nombreux chercheurs s'en sont déjà chargés dans le domaine psycho-cognitif), mais de prendre le problème dans l'autre sens, et d'examiner les erreurs dues à l'influence de la L1 non pas du côté de celui qui les *produit*, mais du côté du *résultat*. C'est donc du point de vue de celui qui les *perçoit* que l'on peut cherchera à trouver des éléments d'observation, des indices, étayant, dans un cas concret, une hypothèse de transfert. En effet, la perception d'une faute est déclenchée par un problème de compréhension : même s'il est parfois rapidement surmonté, il reste une étape obligatoire pour qu'une faute puisse être décelée en tant que telle. La sémantique étant la branche de la linguistique qui constitue le pont entre les structures formelles d'une langue et sa compréhension, toute perception d'une faute implique un aspect sémantique. On peut concevoir sans trop de difficulté que lorsqu'il y a une faute de langue chez le locuteur, il y a un problème de compréhension chez l'interlocuteur. En effet, c'est précisément cette gêne qui permet de reconnaître la faute en tant que telle. Comme la faute consiste en un écart par rapport à la forme exacte d'une unité linguistique (quelle que soient les limites exactes de la norme linguistique), l'interlocuteur (ou le lecteur, l'auditeur etc.) ne peut plus reconnaître l'unité en question. Lorsqu'il a l'impression de comprendre le locuteur non natif malgré ses fautes, que ces dernières soient d'ordre phonétique, phonologique, syntaxique, morphologique ou autre, c'est qu'il est capable de reconstruire mentalement la forme correcte, et ceci parfois si vite et bien qu'il ne se rend même pas compte du travail intellectuel qu'il

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

accomplit. La démarche peut être bien sûr plus consciente lorsque l'on connaît la langue source et l'on s'attend à certains types de déformation.

S'il y a une difficulté de compréhension liée à la forme d'une unité linguistique[10], cela implique que la forme énoncée de cette unité n'a pas permis à l'interlocuteur de construire le sens que le locuteur voulait lui faire construire[11], ou que le processus de construction n'est pas un processus classique, et ce, parce que la forme erronée n'a pas, ne *peut* pas avoir la même signification que la forme correcte.

La seule trace observable que peut laisser l'influence de la L1 est l'erreur *typique*[12] (le transfert positif ne laisse pas de trace distinguée d'une acquisition préalable). La détection de l'erreur, que ce soit par des linguistes, des enseignants ou par des observateurs amateurs, est plus qu'une preuve de son existence : la faute n'existe que par sa perception. La typicité (selon une L1 donnée) de certaines sortes d'erreur permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle elles sont dues à l'influence de cette L1.

3 Une place pour les sémantiques instructionnelles dans l'étude du transfert

Les sémantiques instructionnelles, que j'ai qualifiées plus haut de « spécialité typiquement française » parmi les courants linguistiques, sans constituer une école homogène, ont ceci de commun qu'elles considèrent que la signification des unités de langue est une entité interne de ces unités. C'est cette caractéristique qui les rend utiles pour la présente étude qui vise une approche linguistique. Ainsi, des auteurs comme Ducrot (1980b) ou Culioli (1990) définissent la signification plutôt comme des contraintes linguistiques, un ensemble d'instructions que les unités linguistiques fournissent à la construction du sens.

> Elle [i.e. la signification] contient surtout, selon nous, des *instructions* données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur. Ducrot et *alii* (1980 : 12)

Nemo rappelle que

> la sémantique instructionnelle repose sur une distinction entre signification et sens qui fait de la signification instructionnelle le déclencheur du processus de construction du sens et qui fait du sens le résultat de ce processus. Nemo (2010 : 38)

La conception instructionnelle découle de la notion de *construction* du sens, mentionnée dans les extraits ci-dessus. Cette idée a été largement développée par Raccah (2005 : 208-210, 2006 : 125,130 etc.). La compréhension d'un énoncé implique un processus interprétatif. Le terme *construction* indique que le sens n'est pas *transmis* en bloc mais *construit* par l'interprétant à partir d'éléments linguistiques (la phrase, en tant qu'abstraction linguistique de l'énoncé) et extralinguistiques (intonation, mimique, situation d'énonciation, contexte, etc). Ces apports divers au sens fonctionnent comme des *instructions* : chacun d'entre eux délimitent d'une manière plus ou moins précise comment on peut, ou comment on ne peut pas comprendre l'énoncé (si de telles contraintes n'existaient pas, il n'y aurait aucune possibilité de se faire comprendre). Les instructions extralinguistiques peuvent être parfois difficiles, voire impossibles à objectiver, tandis que les instructions linguistiques – celles qui nous intéressent ici – contraignent de manière systématique le sens. Ce sont ces dernières qui constituent, dans la conception des sémantiques instructionnelles, la *signification*.

Cette vision a comme corollaire didactique le fait qu'elle permet d'envisager le processus d'apprentissage d'une L2 comme l'appropriation du « mode d'emploi » sémantique des unités linguistiques[13]. Le « mode d'emploi » est à la fois à l'intérieur des mots (lexique) et dans les règles d'assemblage de ceux-ci. L'enseignement a donc comme mission de fournir le « mode d'emploi », ce qui ne peut être réduit à une image de ce qu'un mot représente, ni à une simple transposition d'une unité linguistique en une autre unité linguistique, dans une autre langue.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

Cette conception nécessite une reformulation de la définition du transfert sémantique. La base de la définition restera celle du transfert linguistique, proposée par Odlin (1997[1989] : 27).

> *Le transfert sémantique est l'influence due aux similitudes et aux différences entre les instructions sémantiques fournies par les unités de langue de la L1 et celles fournies par les unités de langue de la L2.*

3.1 Les contraintes topiques comme instructions transférables

Parmi les instructions sémantiques susceptibles d'être transférées, je propose d'examiner de près un type particulier, très courant mais peu traité par les sémanticiens de nos jours. Il est plutôt bien connu que l'AdL, à la fin des années 1980, alors qu'elle oscillait entre sémantique et pragmatique, se focalisait sur ce qu'on appelait le Théorie des Topoi (Ducrot, 1988). Le *topos*, concept nommé en hommage à la notion aristotélicienne mais différant de celle-ci, est un principe d'inférence qui sert de garant aux argumentations. Il est un peu moins connu qu'il a été montré dans les années 1990 que certains de ces principes pouvaient se cristalliser dans le lexique d'une langue (Bruxelles & *alii*, 1995), constituant une partie de la signification des mots, c'est-à-dire, des instructions proprement sémantiques. L'avantage supplémentaire que présente cette approche est le fait que ces instructions sont généralisables, permettant des descriptions formelles de ces propriétés (ces descriptions formelles ne seront pas présentées ici).

L'idée centrale de l'AdL est que toute phrase peut être utilisée pour produire un énoncé[14] qui constitue une argumentation, et cette potentialité argumentative est contrainte par les mots utilisés dans l'énoncé. La version topique de l'AdL soutient que, pour qu'un argument puisse être compris comme tel, le locuteur s'appuie sur une règle sous-jacente, présentée comme partagée et générale. Cette règle, appelée *topos*, est toujours formulable de manière graduelle. Par exemple, pour comprendre « Il fait beau » comme un argument pour aller se promener, il faut que le beau temps et la promenade soient implicitement mis en relation (par exemple : plus il fait beau, plus la promenade est agréable). Les propriétés (P et Q) mises en relation sont appelés des *champs topiques* car elles se situent sur un champ graduel (marqué par + ou – selon le formalisme habituel). Alors que les topoi sont des principes de nature extralinguistique, les langues comportent des contraintes sur la manière dont ils sont évoqués, contraintes qui, elles, sont de nature linguistique. Les connecteurs et les opérateurs des langues, par exemple, contraignent systématiquement la forme des topoi évocables : ce sont donc des instructions sémantiques descriptibles.

Le concept de *champ topique lexical* est issu de l'hypothèse selon laquelle certains mots cristallisent des topoi dans leur signification. Ainsi, lorsqu'un énoncé contient un mot qui cristallise un topos, les potentialités argumentatives de l'énoncé en sont en partie déterminées.

À titre d'exemple, le mot français « *riche* », décrit de manière détaillée et justifiée dans Bruxelles et *alii*. (1995), évoque systématiquement le topos // Plus on possède, plus on peut //. Ainsi, le champ topique associé au mot français *riche* peut être décrit comme la possession vue du point de vue du pouvoir, ce dernier étant lui-même constitué d'un jugement, positif ou négatif, sur la capacité d'agir.

Bien que, jusqu'à présent, peu de mots de la langue française – et encore moins d'autres langues – aient été décrits en termes de champs topiques, l'on peut facilement concevoir que ce type d'instruction a plus à voir avec des connaissances, des idéologies ou des croyances (en bref : des points de vue) d'une communauté linguistique qu'avec une quelconque réalité objective. Il s'ensuit que des principes cristallisés ne sont pas nécessairement identiques d'une langue à l'autre, d'un mot en langue A à sa traduction en langue B, comme certaines études contrastives l'ont confirmé (par exemple, Raccah, 1998). Conformément à la définition du transfert cité plus haut, c'est une différence qui peut être à l'origine d'un transfert (négatif, donc observable) de la L1 vers la L2.

Les exemples les plus faciles à observer sont les transferts de points de vue élémentaires (positifs ou négatifs). Considérons le cas du mot français « *arrogant* ». C'est un mot dysphorique, autrement dit un mot qui charrie un point de vue négatif, quel que soit la situation d'énonciation où il est employé. Ce jugement fait donc partie de sa signification. En comparaison, le mot espagnol « *arrogante* » – qui se

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

traduit, d'ailleurs, mieux par « *fier* » que par « *arrogant* » en français – est exempt de ce jugement négatif. C'est un cas de couple de *faux amis*, terrain favorable au transfert[15].

Considérons un exemple similaire. La langue française a récemment intégré un usage positif du mot « *terrible* ». En anglais, ce point de vue positif est réservé au mot « *terrific* », l'adjectif « *terrible* » étant un dysphorique. Ainsi, on peut présumer que le francophone qui dit « *it's not terrible* » pour qualifier quelque chose de médiocre a fait un transfert de point de vue depuis sa langue maternelle, en traduisant littéralement « *c'est pas terrible* »[16].

3.2 « Fautes topiques typiques » ?

Les fautes qui concernent des instructions sémantiques descriptibles en termes de contraintes sur les topoi, que cela soit sur leur forme ou sur leur nature, peuvent être appelées *fautes topiques*.

Il a été souligné plus haut que la typicité de certaines fautes observées selon une L1 donnée permet d'avancer l'hypothèse que ces fautes sont le résultat d'une influence de la L1. Il suffirait donc d'observer la récurrence de ces erreurs chez des apprenants d'une même L1 pour mettre en évidence des « fautes topiques typiques », ce qui permettrait de supposer que ces fautes sont, pour une grande partie d'entre elles[17], dues à un transfert d'instructions sémantiques, et isoler ensuite un cas type de transfert. Cette démarche a été accomplie dans plusieurs branches de la linguistique. Il existe notamment un nombre particulièrement élevé de travaux sur les fautes phonologiques typiques, ce qui s'explique par le fait que la manifestation de ce type d'erreur est facilement observable. La tâche est loin d'être aussi simple en sémantique, pour plusieurs raisons :

1. Les degrés d'indirection de l'observation du transfert sémantique (*cf.* 2.1 et 2.2).

2. Pour dire que telle unité linguistique *ne signifie pas* la même chose que ce que le locuteur pensait qu'elle signifiait, il faudrait que l'on comprenne d'abord ce que le locuteur voulait dire. Un certain nombre de fautes passent inaperçues parce que l'interlocuteur ne se rend pas compte du décalage entre l'intention et le résultat. Pour percevoir ce type de faute, il faut que le sens de l'énoncé la contenant soit incompréhensible ou bizarre, voire simplement inhabituel dans le contexte donné.

3. Pour décrire des fautes topiques, il faut disposer de descriptions sémantiques des unités linguistiques dans plusieurs langues. Or, peu de descriptions ont été effectuées jusqu'à présent, ce qui réduit passablement les moyens d'identification d'une telle faute. Dans la pratique, la faute peut être d'abord décelée (voir le point 2 de cette liste), et les descriptions sémantiques effectuées par la suite, pour permettre de rendre compte de cette faute.

4. Comme pour le moment, peu de fautes topiques ont été identifiées en tant que telles, il n'existe encore aucune donnée sur la typicité selon les langues. Il y a donc très peu de certitude concernant les cas de transfert.

Alors que les points 1 et 2 constituent des problèmes inhérents à l'objet, les points 3 et 4 concernent un manque de conditions préalables, c'est-à-dire une grande quantité de travail encore non exécuté. Il y a donc un important chantier de terrain à accomplir, nécessitant le concours de sémanticiens spécialistes de différentes langues. Si le présent travail ne comporte pas d'important volet d'exemples de « fautes topiques typiques » attestées, c'est parce que les conditions n'en sont pas encore réunies, et qu'une plaidoirie pour la pertinence de l'objet était avant tout nécessaire.

Conclusion et perspectives : vers des applications en didactique des langues étrangères

Le potentiel de l'AdL de servir de base au développement d'outils didactiques a été mentionné, et partiellement exploré par plusieurs chercheurs. On peut mentionner, à titre d'exemples, Anscombre (1985), (Reichler)-Béguelin (1992), Simonffy (2010), Galatanu (2008), Anquetil (2012). La question du transfert sémantique n'est pas pour autant soulevée dans ces travaux : en effet, ce dernier étant

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

habituellement considéré comme relevant de la linguistique cognitive, il n'est pas couramment traité par les chercheurs de l'AdL.

Bien que la pertinence de la recherche linguistique en didactique soit aujourd'hui largement mise en cause, notons qu'il s'agit, dans ces objections, d'applications *directes*. Cette idée qui a déjà été émise dans les années 1960 par Lado :

> Since much of present progress is due to advances in linguistics, it is tempting to look for stricter adherence to its techniques as the road to further progress. This, however, might actually stifle progress, since linguistics as a science describes those phenomena that can be objectively described within the limits of its postulates and leaves undescribed other phenomena that lie beyond. Language teaching, on the other hand, must proceed to teach language in use whether or not every aspects of it has been linguistically described. Lado (1964 : 7)

est encore exprimée de nos jours :

> Les apprenants ne sont cependant pas des linguistes, et la plupart du temps leur objectif n'est pas la maîtrise linguistique, mais pragmatique de la langue. Si la seconde inclut la première, on ne pourrait pas soutenir l'inverse. Les théories linguistiques ne sont donc pas opérationnelles en FLE, et ne sauraient l'être : la linguistique fournit des descriptions du système plus conformes aux faits, mais ne se préoccupe pas de leur applicabilité dans les classes de langue. Damar (2010 : 14)

Dans Várkonyi (2012), j'ai précisé que, dans les perspectives d'application proposées, il ne s'agissait en aucun cas d'application directe des théories linguistiques en classes de langue, mais d'une prise en compte des faits théoriques par les didacticiens. Un schéma à quatre acteurs a été proposé[18] :

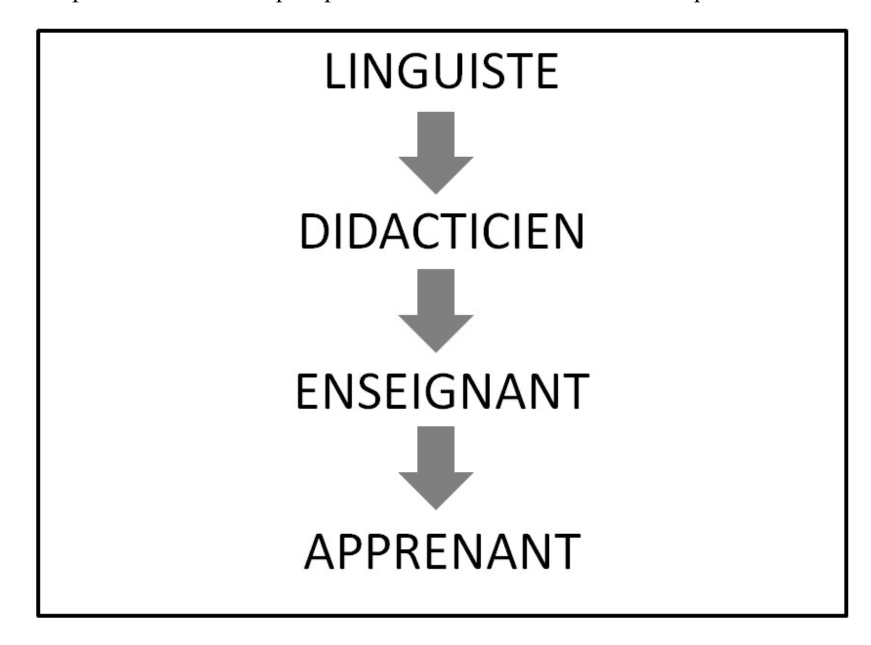


Figure 1 De la théorie linguistique à l'enseignement : les quatre acteurs.

Selon cette vision, le linguiste a comme tâche d'étudier les langues de manière scientifique et empirique, et d'ouvrir des pistes d'application vers la didactique. Le didacticien exploite ces pistes[19] en les transformant en outils pédagogiques, directement utilisables par les enseignants. L'enseignant approprie et utilise ces outils, tout en les adaptant à son public particulier. Pour qu'une théorie linguistique soit applicable en didactique, il est nécessaire de construire des ponts entre les acteurs du schéma, et ce sont ces quatre mêmes acteurs qui sont à même de le faire. Le linguiste et le didacticien sont le plus en position d'entrevoir les applications possibles d'une théorie ou d'un modèle linguistique, c'est eux donc,

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

pour filer la métaphore, qui doivent commencer la construction du premier pont (linguistique – didactique). Jeanne Martinet parle de ce pont (« pont entre la théorie et la pratique pédagogique qu'elle pourrait inspirer » (1972 : 6)) en insistant sur le fait que le but n'est pas de fournir une méthode « prête à l'emploi », basée sur la théorie linguistique. Si une telle méthode existait, il faudrait l'adapter et la retoucher en fonction de chaque groupe d'élèves.

La vraie question n'est donc pas celle de savoir si l'on peut directement appliquer les théories linguistiques en classe de langue, mais celle de savoir comment les utiliser pour produire des outils pratiques. Nier purement et simplement la pertinence de la linguistique pour la didactique des langues relève d'une légèreté analogue à celle qui pousserait à affirmer qu'il n'est pas nécessaire de connaître les mathématiques pour bien enseigner les mathématiques.

Il existe, par ailleurs, une contestation de la pertinence de l'étude du transfert en didactique, comme cela a été mentionné dans la première section de cet article. Cette contestation consiste essentiellement en la relativisation de l'étendue des phénomènes de transfert. Il a été souligné au début de cet article que le faible pourcentage des cas de transfert, par rapport à toutes les fautes d'apprenants observées, n'est pas une raison d'ignorer le phénomène. Le pourcentage affirmé par Dulay et Burt a été d'ailleurs établi i) en ne comptant que les cas qui, selon leurs critères, sont des cas *avérés* de transfert (ce qui ne veut pas dire que l'on peut exclure l'existence d'autres cas, augmentant le pourcentage), ii) sans prendre en compte les fautes sémantiques. Cela permet de penser que la préparation des enseignants à la prévision de certaines erreurs selon une L1 donnée peut avoir une utilité, dans la mesure où les exercices proposés aux apprenants pourraient devenir plus ciblés.

On a pu remarquer que les fautes sémantiques citées dans cet article peuvent être considérées comme des mauvaises traductions de mots. En effet, si ces cas sont similaires à certaines catégories de fautes de traduction, c'est parce que, on le suppose, l'apprenant traduit sa pensée en L1 vers la L2. Les méthodes d'enseignement qui court-circuitent le passage par la L1 et qui favorisent ainsi le penser en L2 sont donc les plus susceptibles d'aider les apprenants à éviter ce type de fautes.

Les premières pistes vers une application de l'étude conjointe du transfert et d'une sémantique argumentative en didactique ont été ouvertes dans Várkonyi (2012). En revanche, pour la concrétisation de ces idées, les conditions sont encore moins réunies que pour l'étude théorique du transfert sémantique : en plus du travail qui reste à accomplir dans le domaine de ce dernier, la contribution de didacticiens expérimentés serait bénéfique, permettant l'élaboration d'outils spécifiques.

Cette étude a révélé un constat frustrant : la situation de l'étude du transfert des instructions sémantiques est comparable au serpent qui se mord la queue. En effet, la combinaison de l'étude du transfert avec une sémantique « à la française » ouvre la possibilité d'un vaste chantier, nécessitant le travail d'un grand nombre de sémanticiens spécialisés dans des langues différentes (et de didacticiens, pour les applications) mais il faudrait déjà disposer d'un certain nombre de résultats de ce même chantier pour susciter de l'intérêt pour ce dernier. Fort heureusement, la situation n'est pas pour autant désespérée : un travail de recueil de données concernant un certain nombre de langues (français, allemand, anglais, espagnol, italien, hongrois, hébreu) est en cours[20], travail susceptible d'être étendu à d'autres langues.

Références bibliographiques

Anquetil, S. (2012). Comment se construit une grammaire FLE argumentative. *Travaux de didactique du FLE, 64*, 13-32.

Anscombre, J-C. (1985). Grammaire traditionnelle et grammaire argumentative de la concession. *Revue internationale de philosophie*, *39 / 4*, 333-349.

Auroux, S. (1998). *La raison, le langage et les normes*. Paris : Presses Universitaires de France.

(Reichler)-Béguelin, M-J. (1992). L'approche des « anomalies argumentatives ». *Pratiques*, *73*, 51-78.

Bouvy, Ch. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In Cenoz J., Jessner U. (eds.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon : Multilingual Matters, 143-157.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

Bruxelles S., Ducrot O., Raccah P-Y. (1995). Argumentation and the lexical topical fields. *Journal of Pragmatics*, *24*, *1/2*, 99-114.

Chomsky N. (1980). *Rules and Representations*. New York : Columbia University Press.

Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London : Macmillan.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Vol. 1. Paris : Ophrys.

Damar M-E. (2010). Préface. In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (eds.). *Enseigner les structures langagières En FLE*. P.I.E. Bruxelles : Peter Lang, 11-16.

Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.

Ducrot, O. et alii. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.

Ducrot, O. (1986). *Conférences slovènes*. Ljubljana : ISH.

Ducrot, O. (1988). Topoi et formes topiques. *Bulletin d'études de linguistique française 22*, 1-14.

Dulay, H., Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, *23*, 37-53.

Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics, 16*, 409-441.

Galatanu, O. (2008). L'interface linguistique-culturel et la construction du sens dans la communication didactique. *Signes, discours et sociétés*, *1* : http://www.revue-signes.info/document.php?id=263.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, *21*, 303-317.

Hulstijn, J., Hollander, M., Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students. The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, *80*, 327-339.

Ijaz, H. (1986). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language learning. *Language Learning*, 36, 401-451.

Jarvis, S. H. (2000). Semantic and conceptual transfer. *Bilingualism: Language and Cognition*, *3*, 19-21.

Jarvis, S.H. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, *14 (1)*, 1-8.

Jarvis & Pavlenko, 2010 etc

Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*, 617-637.

Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, *88*, 416-432.

Klein, W. (2012). A way to look at second language acquisition. In Watorek M., Benazzo S., Hickmann M. (eds). *Comparative perspectives on language acquisition: a tribute to Clive Perdue*. Clevedon : Multilingual Matters, 23-36.

Krashen, S. (1983). Newmark's 'ignorance hypothesis' and current second language acquisition theory. In Gass, S., Selinker, L. (eds). *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass. : Newbury House, 135-153.

Labov, W. (1975[2001]). Qu'est-ce qu'un fait linguistique ? *Marges Linguistiques 1*, 25-68. Original : Labov, W. (1975). What is a linguistic fact? Lisse : The Peter de Ridders Press.

Lado, R. (1964). *Language Teaching, a Scientific Approach*. Mcgraw-Hill, Inc. New York, San Francisco, Toronto, London.

Martinet J. (1972). Introduction. In Martinet J. (1972). (éd) *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : PUF.

Nemo, F. (2010). Routines interprétatives, constructions grammaticales et constructions discursives. *Estudos Linguisticos/Linguistic Studies*, *5*, 35-53.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

Odlin, T. (1989[1997]). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Pauly, É. (2010). *La polysémie : réflexion théorique, méthodologique et application à la lexicographie – l'exemple des verbes « aller », « partir » et « tirer » en français contemporain.* Paris : L'Harmattan.

Pica, T. (2002). Subject-matter content: how does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?. *Modern Language Journal*, *86*, 1-19.

Raccah, P-Y. (1998). ¿Por qué los bebés españoles son más ricos que los bebés franceses? *Quaderns de Filología: Estudis Lingüístics IV*, Universitat de Valencia, 1-17.

Raccah, P-Y. (2005). Une sémantique du point de vue : de l'intersubjectivité à l'adhésion. *Discours Social, 2004, N° spécial « L'Énonciation identitaire : entre l'individuel et le collectif »*, 205-242.

Raccah, P-Y. (2006). Polyphonie et argumentation : des discours à la langue (et retour…). In Simonffy, Zs. (éd.). *L'un et le multiple*. Budapest : TINTA Könyvkiadó, 120-152.

Simonffy, Zs. (2010). *Vague : de la sémantique à la pragmatique et retour. Pour une approche argumentative des rapports entre langue et culture*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.

Várkonyi, Zs. (2012). La sémantique au service de la recherche sur le transfert linguistique. *Résolang*, *8*, 151-163.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York : Columbia University.

---

[1] Le choix terminologique sera explicité dans les pages qui suivent.

[2] Même si, à cette époque, on parlait d'*interférence*, le terme *transfert* n'ayant pas encore été introduit.

[3] Cas de faute attesté (15.04.2012).

[4] Je dois préciser, avec Odlin (1989[1997] : 27), que je parle uniquement par commodité de l'influence de la *langue maternelle* (ou une des langues maternelles, dans le cas des bi-ou multilingues), j'entends qu'elle peut être aussi celle de n'importe quelle autre langue, préalablement apprise. Le transfert peut également survenir dans le sens opposé (L2→L1), comme l'affirment Jarvis & Pavlenko (2010 : 9-10). Bouvy (2000) précise que l'influence d'une autre langue apprise n'est pas le même phénomène psycholinguistique que celle de la langue maternelle. Cette différenciation n'est cependant pas indispensable pour la présente réflexion.

[5] Comme le caractère général du titre de son ouvrage (*Languages in Contact*) peut laisser penser, Weinreich ne s'intéresse pas seulement aux influences entre langues au niveau des sujets parlants, c'est-à-dire aux cas où le *locus* du contact linguistique est l'individu, mais aussi au niveau des langues elles-mêmes.

[6] Le transfert chez les apprenants de L2 produit des phénomènes similaires au transfert chez les bi- ou plurilingues. Pour cette raison, il n'y a pas d'inconvénient de partager des termes avec ce domaine de recherche, ni, en principe, d'utiliser certains des résultats de ce dernier, à condition que les objectifs de recherche soient identiques.

[7] Le rapprochement qu'Auroux fait entre le concept saussurien de *langue* et la compétence chomskyen est sans doute abusif : chez Saussure, la langue est un objet socialement construit, alors que Chomsky parle d'une compétence mentale innée.

[8] Voir, par exemple : « To know a language, I am assuming, is to be in a certain mental state […] I further assume that to be in such a mental state is to have a certain mental structure consisting of a system of rules and principles that generate and relate mental representations of various types » Chomsky (1980 : 5).

[9] Il est utile de préciser à ce point que ce que le traducteur de Labov appelle *invariants* ne couvre pas le concept technique d'*invariants langagiers* ou *invariants interlangues* des culioliens. Ce concept a été avancé pour proposer une alternative aux *universaux linguistiques* du programme chomskien (voir sur ce sujet Pauly, 2010 : 116-117). Chez Labov, ce terme peut être apparenté à l'*abstraction théorique*.

[10] Il existe bien sûr d'autres causes possibles des problèmes de compréhension qui ne concernent pas la présente étude.

[11] Cette caractérisation-là n'est pas suffisante pour dire que c'est une faute, parce qu'on sait que les bons textes littéraires amènent à recourir à des processus de construction de sens non-habituels.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801174

---

[12] Par *erreur* ou *faute typique*, j'entends la faute qui est caractéristique des apprenants d'une L1 donnée. Il existe des fautes qui ont des causes individuelles ou non-linguistiques.

[13] Dans ce sens, il n'y a pas de différence entre apprentissage d'une L2 et acquisition de la L1. Néanmoins, il convient d'être prudent car le parallèle ne concerne pas tous les aspects de l'apprentissage. En effet, entre autres différences, l'enfant qui apprend à parler appréhende le monde en même temps que la langue, ce qui n'est pas le cas d'un apprenant de L2.

[14] Pour la différence entre *phrase* et *énoncé*, voir Ducrot (1986 : 19).

[15] Cas de faute attesté (06.05.2010).

[16] Cas de faute attesté (12.09.2013).

[17] N'oublions pas que, avec les moyens d'observation qui sont à la disposition du linguiste, l'on ne peut jamais affirmer qu'une occurrence de faute est due au transfert. Ce fait n'est pas pour autant gênant car le but est de définir des cas *type*.

[18] Ce schéma a été introduit une première fois dans Várkonyi (2012 : 152). La version publiée comporte malheureusement une erreur : seuls 3 acteurs sur 4 y sont représentés, bien que le texte précise les rôles respectifs des 4.

[19] Dans mon schéma, j'ai volontairement ignoré le fait que le didacticien doit puiser aussi des sources différentes de la linguistique, comme par exemple des sciences cognitives, le but du schéma étant de représenter la chaîne qui relie le linguiste à l'apprenant.

[20] Dans la thèse de doctorat de l'auteur de l'article.